PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

Nr. 15 5 PAŹDZIERNIKA 1925 ROK IV

HISTORJA WYCHOWANIA ST. KOTA*)

Krytyczne uwagi.

Nazwisko autora, znanego chlubnie z licznych monografij w zakresie dziejów szkolnictwa polskiego i z porywających wykładów na uniwersytecie jagiellońskim, budziło otuchę, że seminarja nauczycielskie otrzymają podręcznik gruntowny a przejrzysty, nieprzeładowany szczegółami biograficznemi, a roztaczający przed okiem młodzieży szersze widnokręgi, przedewszystkiem historycznie wierny i bezstronny, rozdzielający zarówno światła i cienie. Podzielały te nadzieje nasze władze szkolne, przeto wizytatorowie zalecali ów podręcznik gorąco, zanim jeszcze ukazał się w druku. Obecnie jest on książką obowiązującą seminarzystów i kursistki i urabiającą ich światopogląd, a przez nich światopogląd całych pokoleń. Ponieważ Polska narazie mało ma fachowców w zakresie dziejów wychowania, przeto trzeba się liczyć z okolicznością, że rzadko który profesor odważy się poprawić coś w podręczniku, a ogół trzymać się go będzie wiernie i ufnie, polegając słusznie na aprobacie władzy szkolnej. W tych warunkach pod-

*) *Stanisław Kot,* profesor historji kultury w Uniwersytecie Jagiellońskim: Historja wychowania. Zarys podręcznikowy. Gebethner i Wolff, Warszawa. 1924. Str. 663.

ręcznik przestaje być prywatnem dziełem historycznem, a nabiera znaczenia społecznego i narodowego i musi obchodzić żywo wszystkich, którym przyszłość narodu leży na sercu, o ile ona zawisła od wychowania i wychowawców. Daruje nam przeto Szanowny Autor, że omówimy dzieło jego dokładniej, niż omawia się u nas zazwyczaj dzieła historyczne.

Czy książka ziściła oczekiwania?

I tak — i nie. Niektóre rozdziały, jak Jan Amos Komeński, Locke, Rousseau, ks. Konarski, Pestalozzi, epoka filaretów, Czacki, a przedewszystkiem Komisja Edukacji Narodowej, opracowane są bez zarzutu, wprost po mistrzowsku. Każdy z tych rozdziałów dzieli autor na ustępy, w których pod osobnemi nagłówkami omawia dodatnie i ujemne strony działalności, ilustrując rzecz cytatami i nawiązując do ówczesnego ducha czasu i do stosunków społecznych. Wskutek takiej przejrzystości wykładu uczeń nie gubi się w szczegółach, owszem bez trudu pojmuje główne kierunki myślenia i działania danych osobistości. Znać tu wytrawnego metodyka, a zarazem bezstronnego historyka, który potrafi jasno przytoczyć pro i contra i ożywić rzecz porównaniem ze stosunkami obecnemi. Cieszymy się, że coś podobnego wyszło w polskim języku i ze serca gratulujemy Szanownemu Autorowi. Zarazem jednak czujemy żal do niego za to, że nie starał się całego dzieła utrzymać na wyżynie równej gruntowności, przejrzystości i bezstronności, do których jest zdolny, jak mało kto u nas, lecz na ogół popadł w usterki pod względem jasności przedstawienia, przeszarżowania w szczegółach i zbyt drastycznie objawianej niechęci ku Kościołowi katolickiemu.

Istotnie niektóre części dzieła cierpią bardzo na brak przejrzystości. Autor nie liczył się widocznie z tem, że pisze podręcznik szkolny, a nie rozprawę uniwersytecką, nie starał się naogół o jasne i zwięzłe sprecyzowanie swych myśli, ale popadł w swobodną gadatliwość. Nieraz cztery i pięć kolumn zapełnia wywodami, które możnaby streścić bez uszczerbku dla rzeczy na połowie stronicy. Zapomniał o goetheowskiem: „*In der Beschränkung zeigt sich der Meister*“. Uczniowie, którzy nie są przecież słuchaczami uniwersyteckimi, nie orjentują się poprostu w masie drobiazgów i nie mogą uprzytomnić sobie i uporządkować głównych myśli autora. Zważmy nadto, że mają 649 stron wielkiej ósemki prze-

robić w dwóch niecałych półroczach szkolnych, czyli (z potrąceniem feryj świątecznych) w 135 godzinach. Jeźli tylko trzecią część owego czasu odliczymy na powtarzanie i nawiązywanie, oraz na egzaminowanie klas przepełnionych, pozostanie na wykład 90 lekcyj (skróconych godzin obecnie), a zatem na lekcję przypada po $7^1/_3$ strony. Czyż profesor jest w stanie wyłożyć to należycie, aby uczeń w myśl słusznych nalegań władzy opanował rzecz w szkole i nie przeciążał się pracą domową? Jest to fizyczną niemożliwością. Cóż więc uczynić? Oto zostawiając wspomniane partje mistrzowskie, należy podręcznik skrócić mądrze a wydatnie, co ułatwi naukę i przyczyni się do uwypuklenia głównych myśli. Dopóki autor tego nie uczyni, powinny władze szkolne nie wprowadzać książki (zarazem drogiej) jako obowiązującej, lecz zalecić ją jako pomocniczą przy wspomnianych partjach. Ten postulat nasz podpisze chyba każdy praktyk, bez względu na wyznanie i przekonania polityczne, czy społeczne.

Ponadto książka wymaga przerobienia i poprawienia także pod względem rzeczowym. Autor bowiem daje się czasem ponosić swemu temperamentowi i popada w przesadę, niezgodną z prawdą. Bywają ludzie, którzy czynu dobrego nie potrafią nazwać dobrym, lecz możliwie najlepszym; podobnie zły czyn zowią najgorszym. Zdaje nam się, że do nich i nasz autor należy, a stwierdzają to fakta następujące.

Chcąc podkreślić społeczną doniosłość wychowania, podaje autor definicję wychowania (str. 2) taką, że niemasz w niej miejsca na udoskonalenie indywidualne, a przecież później nieraz akcentować będzie wartość wychowania indywidualnego. Dlaczegoż definicja nie miałaby objąć obu tych czynników?

Autor twierdzi (str. 2), że wychowanie „nie jest hodowaniem tylko zdolności przyrodzonych a skrytych, lecz zaszczepianiem stanów, nieznanych z natury jednostce, stwarzaniem nowego człowieka". Czy to nie przesada? Mógłby tak wyrazić się chrześcijanin wierzący, gdy myśli o życiu nadprzyrodzonem, o łasce Bożej, ale ze stanowiska natury organizmy żywe rozwijają się tylko z wewnątrz i my zdołamy ów rozwój przyspieszyć lub opóźnić, ale nie potrafimy włożyć w organizm i w duszę zdolności i organów, których tam wcale nie było.

Akcentując wpływ czynników społecznych, głosi autor, że „nie może być mowy o jakiemś idealnem wychowaniu, któreby się nadawało do wszystkich epok i społeczeństw“ (str. 3). Znów przesada! Jeżeli możemy mówić o idealnym człowieku, to również i o wychowaniu człowieka idealnego, czyli o wychowaniu idealnem. Takim właśnie ma być prawy chrześcijanin, *alter Christus* — i takiem chce być wychowanie chrześcijańskie. Umie ono zużytkować warunki społeczne ku celom wyższym, więc może być naprzykład narodowem, chociaż ma charakter uniwersalny. Inna kwestja, czy i o ile w praktyce ludzie ideał ten urzeczywistniają.

Objawy niższości wychowania u ludów koczowniczych zestawia autor (str. 4) tak, iż można je jota w jotę powtórzyć o naszej tak zwanej inteligencji. Zatem niedomówienie.

Za nieoględny uważamy zwrot, że sam instynkt nie pcha człowieka do wiedzy (str. 6), bo instynkt odnośny występuje w formie ciekawości, a ciekawość jest cenną pomocą do wykształcenia. Może autor myślał poprawnie, ale należało myśl swoją jaśniej wyrazić.

Zlekka tylko wspomina autor o sceptycyzmie i subjektywizmie sofistów, o ich wykrętnej dialektyce i retoryce, co było odbiciem upadku etycznego u Greków i nawzajem doń się przyczyniało. Obszernie natomiast rozwodzi się nad zasługami sofistów na polu wychowania, w krytyce literackiej i w filologji, co może dać uczniom sympatyczne, więc mylne o nich wyobrażenie.

Mówiąc o Platonie, usiłuje autor z dwóch jego dzieł wysnuć syntezę wychowawczą. Tymczasem dzieło Platona wcześniejsze (O państwie) zaleca ustrój socjalistyczny, czysto utopijny, a niedokończona jego praca (O prawach) stara się ulepszyć istniejące już u Greków prawa i urządzenia. Gdy się uwzględni ów dwojaki „obraz platońskiej pedagogiki“, uniknie się niemiłych sprzeczności.

Streszczajac system Arystotelesa, pomija autor przyzwyczajanie do posłuszeństwa, na które Arystoteles kładł nacisk, jako na podstawę ładu w państwie. Później wytyka autor zakonom zaprawianie do posłuszeństwa. Czyżby tem się tłumaczyło przeoczenie tej sprawy u Arystotelesa? Jak to pogodzić ze społecznemi celami wychowania, które autor tak akcentuje?

Zachwalając rozwój kultury greckiej po upadku potęgi państwowej (str. 52), przesadza autor, twierdząc, że Grecy wów-

czas uczynili postępy „w zwycięstwie nad samym sobą, w zawładnięciu zwierzęcą częścią swej natury“. Właśnie było wprost przeciwnie. Kogoż to Diogenes szukał z latarnią w Atenach? Dlaczegoż Rzymianie nazywali Hellenów „Graeculi“ i gardzili nimi, chociaż przyjmowali ich kulturę? Zepsucie obyczajów przywiodło do upadku Greków, a następnie Rzymian, a kultura estetyczna i lingwistyczna okazała się bezsilną. Coś jak u nas za króla Stasia w sferach decydujących. Sympatje autora zdają się być niestety po stronie kultury dekadenckiej; takie przynajmniej wrażenie odnoszą studenci.

Mówiąc o uniwersytecie (audytorjum), założonym przez cesarza Teodozjusza II (425) w Konstantynopolu, nie wspomina autor, że był to monarcha chrześcijański, że chrystjanizm był już wówczas religją panującą i dostarczał uniwersytetowi profesorów i uczniów. Niebawem będzie się autor żalił, że chrześcijaństwo było wrogiem starożytnej kultury i nauki. Czyż to nie wprowadza w błąd uczniów? (D. N.).

Tarnów. Ks. W. Gadowski.

„SZKOŁY PRACY“ KERSCHENSTEINERA.

(Dokończenie.)

Poza nauczaniem pracy ręcznej łączącej się z problemem nauki poglądowej, udzielano w monachijskich *szkołach pracy* innych przedmiotów metodą różną aniżeli w dawniejszych szkołach. Warto przedewszystkiem zatrzymać się przy rachunkach, tudzież przy nauce czytania i pisania. Rachunków uczono w ten sposób, że w klasie pierwszej, gdzie plan naukowy wyznaczał zakres od 1—20, postarano się, ażeby każde dziecko miało do dyspozycji środki do uzmysłowienia, przy pomocy których dzieci uwidoczniały sobie samodzielnie dane zagadnienia. Celem wyrobienia u dzieci najprostszych pojęć liczbowych, zniewalano je od samego początku nietylko do oceniania wartości wyrażonych liczbami, ale ponadto i do dokładnego mierzenia. Tekturki, guziki, patyczki, nanizane perełki, monety miedziane i niklowe, przechowywane w sporządzonych przez dzieci sakiewkach, a ponadto i przedewszystkiem całokształt pracy fizycznej przy obrabianiu drzewa, pracy połączo

nej z ustawicznem ocenianiem, mierzeniem i porównywaniem, służyły konsekwentnie do realizowania, uwzględniania pierwiastka pracy przy nauce rachunków.

W klasie drugiej, obejmującej zakres od 1—100, nie było już potrzeby tak różnorakiego uzmysławiania zagadnień rachunkowych. Wielkie i małe liczydła, ocenianie wartości liczbowych przy obserwacjach, mierzenie i liczenie w warsztacie, tudzież w izbie szkolnej, a jeszcze więcej kupowanie i odważanie towarów, w umieszczonym w klasie kramiku kupieckim, dostarczały obficie konkretnych sposobności do ćwiczeń z zakresu rachunkowego. Do mierzenia używano taśm mierniczych i naczyń mierniczych na płyny. Urządzenie kramu składało się z wagi wraz z ciężarkami i zrobionych przez dzieci torebek papierowych, napełnionych różnemi towarami.

Zagadnienia kupiecko-rachunkowe przeprowadzono zawsze przy najżywszym współudziale wszystkich dzieci szkolnych, naśladujących w ławkach czynności wykonywane przy kramiku przez dwóch uczniów do tego zawezwanych. W ten sposób przeprowadzono praktycznie, wzorowane na codziennem życiu, zagadnienia rachunkowe.

W trzecim roku wyposażono wszystkie dzieci w ręczne wagi, celem umożliwienia im dokonywania samoistnego ważenia. Na tym stopniu zwracano najwięcej uwagi na wymiary kostkowe, sześcienne, celem wprawienia uczniów i pod tym względem w ocenianiu tudzież porównywaniu przedmiotów (ciężar gatunkowy).

Nauka czytania i pisania odbywała się również w sposób pod niejednym względem różny i dosyć oryginalny. Wstęp do niej stanowiły pewne specjalne ćwiczenia w klasie pierwszej, zaczerpnięte z dzieła Dr Marji Montessori. Ćwiczenia te polegały na użyciu form geometrycznych powierzchni, których kontury rysowały dzieci na papierze, pociągając ołówkiem wzdłuż granic modelu. Uzyskany w ten sposób rysunek na papierze, np. trójkąt, czworobok, rąb itd., wypełniały dzieci coraz staranniej kolorowemi kredkami. Na tej drodze przyzwyczajały się dzieci do obserwacji konturów danych figur, do zachowywania oznaczonych granic, do pojmowania rozmaitych form, zarysów itd., przez co pośrednio przyswajały one sobie powoli i rozmaite ruchy rąk, potrzebne do pisania. Po tych wstępnych ćwiczeniach używano skrzynki do

składania z pisanemi literami, która w dalszym ciągu oddawała niemałe usługi, wyrabiając u dzieci w wysokim stopniu samodzielność w poznawaniu liter.

Naukę pisania poszczególnych liter prowadzono w następujący sposób: uczący pisał powoli, z zachowaniem wszystkich wybitnych, potrzebnych ruchów ręki, pewną literę na wzór. Dzieci szukały tej litery w skrzynce swojej, poczem odrysowywały ją na nielinjowanej tabliczce, lub takim papierze, w formacie możliwie wielkim. Po dokonaniu tego polecano dzieciom dotykać palcami wyrysowane przez nich litery, a dalej pociągać palcem wzdłuż tych liter, aż do nabycia mechanicznej wprawy w odnośnym wypadku. Po tych ćwiczeniach wypisywano literę na dużych tablicach ściennych, pokrywających trzy ściany izby szkolnej, następnie zaś przeprowadzano wspólną korekturę liter, pisanych równocześnie przez dzieci, na dziesięciu tablicach ściennych. Na zakończenie ćwiczyły się dzieci w pisaniu wyuczonej litery jeszcze na swoich małych tabliczkach łupkowych.

Obok tych ćwiczeń odbywały się równocześnie ćwiczenia w zakresie czytania i ortografji. Tok postępowania był następujący: nauczycielka pisała literami, jakich się używa w druku, pewne zdania na dużej tablicy szkolnej, dzieci zaś szukały w swojej skrzynce do składania z alfabetem pisanym odnośnych liter, poczem odpisywały już z pamięci te same zdania, pismem, jakiego się używa przy pisaniu, na tabliczkach swoich lub w zeszytach.

Elementarz kończono przy takim toku postępowania na dwa miesiące przed końcem roku szkolnego, zużytkowując resztę czasu na czytanie bajeczek z książki.

W klasie drugiej przeznaczono na język ojczysty 5 godzin, podczas gdy w innych szkołach monachijskich dawnego typu było 9. Z tych 5 godzin poświęcano 2 na czytanie, 2 na ortografję, a 1 na kaligrafję. Rezultat nauki, jaki osiągnięto przy 5-ciu godzinach tygodniowo, był zupełnie taki sam, jak w innych szkołach o 9-ciu godzinach.

Przy czytaniu kładziono nacisk na szybkie obejmowanie i zrozumienie treści, ponadto wymagano od uczniów mimicznego przedstawienia opisanego w ustępie zdarzenia. Celem takiego postępowania miało być usiłowanie rozbudzania uczuć u dzieci i pobudzania ich do tem żywszego zainteresowania się danem opowia-

daniem. Przy nauce ortografji wielkie usługi oddawały tablice, pokrywające trzy ściany klasy, na których pisało równocześnie po 15-tu uczniów. Wspólna korektura takich wypracowań była również bardzo pożyteczna.

Metodyczną zasadę samodzielnego zdobywania, drogą obserwacji i rozbudzonej fantazji twórczej, stosowano nawet przy nauce religji.

W związku z nauką opartą na poglądzie uczono przedewszystkiem szczegółów obrzędowo-liturgicznej natury. Zwiedzano w tym celu kościoły, zakrystje, obserwowano obrzędy religijne i przedmioty tamże napotykane, jak np. ołtarze, krzyże, chorągwie, żłobek Pana Jezusa w okresie Świąt Bożego Narodzenia, Boże groby we Wielkim Tygodniu itd.

Rzeczy widziane ilustrowano następnie rysunkiem w klasie, niekiedy zaś naśladowano, jak np. hołd dla dzieciątka Jezus, nabożeństwo majowe, rozpamiętywanie przy drodze krzyżowej, oglądane w jednym z kościołów monachijskich itp.

Rozbudzanie uczuć religijno-moralnych drogą poglądu, traktowane było zawsze w związku z życiem dziatwy, zarówno na ulicy jak i w domu, czy też w szkole, lub na boisku zabawowem.

Ku temu samemu celowi, to jest ku rozbudzeniu pierwiastka uczuciowego, służyła w monachijskich *szkołach pracy* — również i nauka śpiewu. Wiązała się ona ściśle przez stosowny dobór tematów z pewnemi uroczystościami szkolnemi, lub miejscowemi zwyczajami, albo też z zabawami młodzieży.

W ten sposób nauka śpiewu, podobnie jak i nauka innych przedmiotów, pozostawała w ścisłej łączności z nauką o rzeczach, stanowiącą główny przedmiot wszystkich tak zwanych *szkół pracy.*

Jako szczegół charakterystyczny przy nauce śpiewu, warto wymienić, zaprawianie dzieci z klasy pierwszej do jasnego pojmowania rytmu, drogą pobudzania ich, ażeby same odnajdywały takt w odśpiewywanych pieśniach.

Na gimnastykę przeznaczono w pierwszej klasie codziennie 20 minut, jużto w czasie nauki porannej, (2 razy na tydzień: w poniedziałek i czwartek), już też w godzinach popołudniowych. Poranne lekcje gimnastyki zapobiegać miały umysłowemu wyczerpaniu czy znużeniu, lekcje zaś popołudniowe miały na celu głównie kształcenie woli przez odpowiednie ćwiczenia.

Do programu ich należały swobodne ćwiczenia dla wyrobienia właściwej postawy i ruchów, gry ruchowe i zapasy.

Przed południem odbywały się najczęściej zabawy połączone z bieganiem, śpiewem i naśladowaniem. Co do ostatnich, to pozostawały one w związku z przerabianym materjałem naukowym i bywały nieraz samodzielnie przez dzieci obmyślane, jak np. zabawa osnuta na tle oglądanego obrazka: „Moje kwiaty usychają z pragnienia“, „Wojna“, „Ruch uliczny“, „Na prawo pochód“ (Rechtsgehen) „Pani Holle“ itd.

W klasie drugiej przeznaczano na naukę gimnastyki cztery lekcje 30-tominutowe, zwracając jeszcze więcej uwagi na kształcenie woli drogą przyzwyczajenia do dokładnego i ścisłego wykonywania wszelkich ruchów gimnastycznych.

Uwzględniano również i społeczno-wychowawcze cele, wyrabiając poczucie świadomości korzyści wypływających ze wspólnej pracy, a ponadto wdrażając umysły dziecinne do dobrowolnego, karnego ulegania woli jednostek doświadczonych. Poza tem poświęcano codziennie jedną pauzę 5- lub 10- minutową w każdej klasie na ćwiczenia fizyczne, mające zapobiegać skrzywieniu kręgosłupa *(skoliozie)*, tudzież infekcji tuberkulicznej.

Najbardziej wybitną, a zarazem oryginalną właściwość monachijskich *szkół pracy* stanowiły roboty drzewne, stolarskie, tworzące osobny, obowiązkowy przedmiot naukowy, przy zatrzymaniu dla dziewcząt i robót kobiecych.

Dr Kerschensteiner podaje w swojej książce*) szczegółowe motywy, dla których wybrał roboty drzewne, wyłączając kartonowe i metalowe.

Wśród motywów tych warto wymienić przynajmniej niektóre, jak np. możność poprawnego wykonywania robót drzewnych już od samego początku, łatwość kontroli nad udaniem się dzieła ze strony samego ucznia, możność wykonywania coraz trudniejszych zadań, a wreszcie wielkie zainteresowanie się zarówno chłopców jak i dziewcząt przedewszystkiem robotami drzewnemi. Program tych robót kładzie wielki nacisk na staranność wykonania, tudzież na dobór zadań, które winny być dostosowane do duchowych i fizycznych sił ucznia.

*) Dr Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. Verlag v. B. Teubner. Leipzig.

W pierwszej i drugiej klasie pouczała praktyka, iż do udania się pracy dziecięcej koniecznem było, by każde dziecko posiadało własny model. Na trzecim roku nauki szkolnej model służył już tylko jako środek do poglądu, resztę zaś pracy wykonywali uczniowie raczej podług miary, co nastręczało na tym stopniu bardzo produktywne pole do praktycznych obliczeń, potęgujących nadspodziewanie ochotę i zdolności rachunkowe.

U chłopców i dziewcząt objawiało się równe zainteresowanie dla prostych zadań obróbki drzewa, coraz wyraźniej jednak występowało wybitniejsze uzdolnienie chłopców, gdy chodziło o zrozumienie elementów konstrukcyjnych. Według informacji fachowego nauczyciela poczynało wiele dzieci już w pierwszym roku nauki nabyte zręczności stosować w wykonywaniu domowych prac. Ilość takich uczniów wzrastała z roku na rok, a około Bożego Narodzenia przychodzili rodzice częstokroć do fachowego nauczyciela w celu robienia zamówień na różne narzędzia.

Począwszy od trzeciego roku nauki przynosiły dzieci dobrowolnie swe roboty wykonywane w domu. Wyroby te były najczęściej dobre w pomyśle, a błędne w konstrukcji. Wynikało to z braku doświadczenia, z braku stosownie przygotowanego materjału, a ponadto z braku jednego ważnego narzędzia, hebla, którego z powodu niedostatecznego rozwoju sił fizycznych nie można było wprowadzić przed rozpoczęciem klasy czwartej. Również i cięcie piłką ograniczało się co najwyżej do przecinania 5 cm szerokich deszczułek.

Największą uciechę okazywały dzieci z pracy, gdy wspólny cel pracę ich jednoczył. Działo się to bardzo często, gdyż forma i zakres poszczególnych zagadnień zniewalały wprost do wykonywania wspólnych robót. Zainteresowanie dzieci budziły głównie przedmioty użytkowe.

Oddziały liczyły przy wykonywaniu tych robót po 25 uczniów, każde więc narzędzie było 25 razy w obiegu. Spis tych narzędzi, ilustrujących zakres pracy przedstawiał się następująco: imadło zesuwne, wspornica z oporą, lisica ze stalką grzbietową, raszpla półokrągła, pilnik półokrągły, pilnik płaski, młotek, obcęgi małe, obcęgi płaskie, krętak gwoździowy, pomiarka, ołówek, a nadto 12 ścisków żelaznych, 6 krętaków małych, 1 drylownik i 2 krętaki amerykańskie śrubowe, ślimakowe.

Przy użyciu tych narzędzi wykonywano takie naprzykład roboty w klasie pierwszej.

1. Odcięcie piłką 10 — 15 małych kostek ze świerkowej 10 mm grubej listwy, w przekroju czworobocznej (dwie godz. pracy).

2. Toż samo z listwy 15 mm grubej, przyczem stępiano naroża pilnikiem (dwie godziny pracy).

3. Drążek olchowy 200 mm długi, 18 mm gruby, 7 mm szeroki, nabity naprzemian 10-ma paryskiemi i 4-ma mosiężnemi gwoździami (cztery godziny pracy).

4. Liczydło o 20-tu gałkach 26 cm długie, 14 cm wysokie z listewek bukowych i świerkowych, na zwrotnych, w poprzek ustawionych podstawkach o rozmiarze 20 mm^2 (18 godzin pracy). Ćwiczenie to okazało się na tym stopniu jako zabierające wiele czasu, wykonywano je jednak w celu dostarczenia liczydła dla każdego dziecka w klasie.

5. Laska dla ćwiczeń gimnastycznych, 80 cm długa, zrobiona z okrągłego kija o 20 mm średnicy. Laskę tę zaokrąglono na obu końcach, wygładzono i opolitur owano (cztery godziny pracy).

6. Drabinka 28 cm długa, 7 cm szeroka, o 6 szczeblach (ośm godzin pracy).

7. Wóz pomostowy.

8. Sanie.

9. Skrzynka budowlana z 32-ma klockami budowlanemi.

10. Przykładnica z linją z drzewa świerkowego.

11. Ogrodzenie ogrodowe itd.

Ogółem wyznaczono w tej klasie 81 godzin na prace stolarskie.

W klasie drugiej przeznaczono na ten sam cel 72 godzin szkolnych. Robót wykonano także mniej, bo tylko 7. Program ich przedstawiał się następująco:

1. budowa domu drewnianego, wykonana przy zastosowaniu zasady wspólności pracy;
2. tarcza zegarowa;
3. stolnica;
4. wałek do stolnicy;
5. taboret z wyplecionem siedzeniem itd.

Roboty w klasie trzeciej obejmowały:

1. Sporządzenie skrzyni na piasek, którą się posługiwano przy nauce o rzeczach ojczystych. (Dostarczało ją dwóch uczniów.)

2. Sporządzenie skrzynki na gąsienice, potrzebnej do tego samego celu.

Dalej robiono inne przedmioty, pozostające również w związku z nauką krajoznawstwa, np. tablicę na ogłoszenia inseratowe, krzyż przydrożny, tratwę, rogatkę, śluzę, drogowskaz. Roboty te, zarówno w klasie trzeciej jak i w innych, mogą zdaniem odnośnych zarządów szkolnych, w następnych latach być zastąpione przez inne.

Twórca monachijskich *szkół pracy* Dr Kerschensteiner zaznacza w swoich pismach wyraźnie, że cały plan naukowy stosowany w zorganizowanych szkołach, służyć winien jedynie jako przykład, w jaki sposób można teorję w czyn zamieniać, nadawać hasłom realny kształt.

Wśród odmiennych warunków i przy innych środkach, można analogiczne cele osiągnąć innemi drogami; wszystkie zaś będą dobre, jeżeli tylko dadzą się pogodzić z wytycznemi zasadami *szkoły pracy*, wychodzącej z założenia, iż dziecko i jego właściwości należy uczynić punktem środkowym wszelkiej nauki. Drogi, metody postępowania dobre będą, jeżeli postawią sobie za cel, rozbudzenie zapomocą faktycznej pracy uczniów ich fantazji twórczej, jeżeli będą dawały prócz rozwijania zręczności fizycznej, także możność bezpośredniej obserwacji materjału i pracy samej.

Do osiągnięcia tych zadań wychowawczych, „opartych na czynie“ — potrzeba jednak przedewszystkiem nauczycieli przejętych należytem zrozumieniem ducha *szkoły pracy*.

Jako świetne źródło informujące pod tym względem, służyć może w pierwszej linji dzieło John Deweya: How we think (Jak my myślimy).

Cenne wskazówki co do samej organizacji szkół tego nowego typu, co do środków metodyczno-pedagogicznych, jakiemi posługują się w nich różni nauczyciele, zawierają bardzo liczne już dziś publikacje, dające nieraz wielce instruktywny obraz praktycznego przeprowadzenia nowego kierunku w metodzie nauczania na każdym stopniu nauki. Tytuły tych prac znaleźć można łatwo w bibljografjach podających nowości z dziedziny pedagogicznej w danym języku. Najwięcej posiadają ich Anglicy i Niemcy. U nas niestety literatura odnośna wykazuje ogromne ubóstwo.

Lwów. Dr Karol Nittman.

PEDAGOTERAPJA DZIECI NIEDOROZWINIĘTYCH.

Sprawą dzieci upośledzonych umysłowo i niedorozwiniętych zajmują się u nas już specjalne czasopisma, dlatego pomówię w kilku słowach o tej kwestji ze stanowiska zupełne praktycznego, a to na mocy mojego doświadczenia w Krakowie, w założonej szkole dla upośledzonych dzieci, w której pracuję jako lekarz kierujący. Ze względu na brak internatu, przyjmowaliśmy do szkoły przeważnie te dzieci, które chodziły już jeden lub więcej lat do klasy pierwszej, lecz nie czyniły żadnych postępów. Dzieci te przeważnie były cofnięte o 2-3 lat w inteligencji w porównaniu z normalnemi. Pierwszem pytaniem w podobnych wypadkach jest: jaka może być przyczyna owego cofnięcia a raczej zastoju inteligencji?

Otóż bardzo często na pytanie to daje jasną odpowiedź badanie lekarskie, które powinno przodować wszelkim innym próbom. Tak np. u trzech naszych pupilów znalazłem ogromne migdały, po usunięciu których dzieci zaczęły robić szybkie postępy, a nawet zapewne przejdą wkrótce do szkoły normalnej. U jednego znów wykryłem wadę serca. Dziecko to było posępne a wywiady domowe dokonane przez siostrę szkolną wykazały, że dziecko jest w domu katowane, co ze względu na stan serca pogarszało ciągle władze umysłowe. Otóż tutaj osiągnęliśmy szybki wynik przez łagodne postępowanie z dzieckiem, wytłumaczenie rodzicom, że dziecko jest chore na serce więc wymaga opieki „delikatnego“ chowania. Nierzadko wykrywa się przy badaniu choroby uszu, oczu, gruczołu tarczykowego itp. i tutaj również lekarz może wiele pomóc w rozbudzaniu inteligencji. Wielki wpływ ma otoczenie domowe i dlatego internat przy podobnej szkole jest konieczny. Badania nasze wykazały naprzykład, że najmniej $^1/_5$ dzieci naszych bywa zmuszana przez rodziców alkoholików do picia alkoholu. Dzieci takie są zwykle przytem niemoralne, kradną, chodzą poza szkołę, onanizują się, tak, że nieraz z tych względów nie można je uczyć razem z innemi, lecz trzeba skierować do zakładu poprawczego, (których znowu w Polsce mamy bardzo mało. — Niestety nie brak dzieci, u których wszelkie próby pedagogiczno-lekarskie pozostają bez skutku a dzieci stoją na poziomie inteligencji najwyżej czteroletniego dziecka, robiąc nieraz wrażenie zupełnych kretynów lub idjotów. Czy tutaj

już zupełnie należy opuścić ręce? Decydować tu może jedynie tylko lekarz (neurolog i psychjatra) względnie pociągnąć może do pomocy chirurga, bo znane są wypadki, że przez odpowiednie operacje czaszki lub przeszczepienie gruczołu tarczykowego z drugiego osobnika osiągnięto dobre wyniki, względnią lub choć częściową poprawę.

Jak wspomniałem wyżej, artykuł niniejszy ma głównie zadanie praktyczne, dlatego też wracam do tego tematu i znowu zadajemy sobie pytanie: w jaki sposób może poznać nauczyciel, że dziecko jest upośledzone, względnie nadaje się do szkoły specjalnej? Zdawałoby się, że odpowiedź jest prosta i nauczyciel każdy może przez rok dostatecznie poznać swych uczniów.

A jednak choćby i poznał, to odesłanie do szkoły specjalnej może się odbyć tylko po wspólnem porozumieniu się nauczyciela z lekarzem szkolnym, a o przyjęciu znów definitywnie decyduje komisja szkoły specjalnej, choćby dlatego, że są jeszcze ludzie którzy sądzą, że to są szkoły „dla idjotów" i wobec tego trzeba się dobrze zastanowić, zanim dziecko przez przyjęcie do tej szkoły narazi się na piętno choćby upośledzonego. Każdy nauczyciel powinien znać dokładnie stopień inteligencji swych dzieci a ocenia się go z pomocą testów (np. Binet, Simon).

Mniej więcej z dzieci sześcioletnich 50% odpowiada inteligencją swemu wiekowi, 25% jest cofniętych o rok, 25% znowu za szybko o rok rozwiniętych (a więc jak dzieci siedmio - względnie ośmioletnie), a około 1 - 2% jest upośledzonych i niedorozwiniętych względnie anormalnych. We własnym interesie powinni nauczyciele o ile możności odwiedzić choć raz owe szkoły specjalne i zobaczyć, w jaki sposób odbywa się tam nauka jakoteż badanie inteligencji.

Mylne bardzo jest zdanie, że inteligencja idzie w parze z uzdolnieniem ucznia. Są to władze umysłu zupełnie różne, a przekonuje nas o tem najlepiej życie praktyczne, gdzie nieraz obserwujemy, że prymusi w szkołach są potem miernotami bezradnemi w życiu, a pozornie tępi i leniwi przodują nieraz innym i rozwijają całą potęgę umysłu i zdolności.

Kraków. Dr A. Klęsk.

ZAKRES LICZB OD 1 — 20.

(Cokolwiek z mej praktyki).

Tablica 1.

ooooo ooooo	10
ooooo oooo	9
oooo oooo	8
oooo ooo	7
ooo ooo	6
ooo oo	5
oo oo	4
oo o	3
o o	2
o	1

Tablica 2.

ooooo ooooo	ooooo ooooo	20
ooooo ooooo	ooooo oooo	19
ooooo ooooo	oooo oooo	18
ooooo ooooo	oooo ooo	17
ooooo ooooo	ooo ooo	16
ooooo ooooo	ooo oo	15
ooooo ooooo	oo oo	14
ooooo ooooo	oo o	13
ooooo ooooo	o o	12
ooooo ooooo	o	11

Tablica 1-sza składa się z 10-ciu ruchomych tabliczek z figurami liczbowemi i ich cyframi. Tabliczki te można w ramę tablicy wsuwać i wysuwać podług potrzeby.

Każdą liczbę przechodzę bowiem zosobna jako oddzielną całość. Na niej dokonuję rozkładu liczby i odejmowania. Wkońcu wsuwam tabliczkę w ramę tablicy i dzieci liczą od dołu do góry, to jest naprzód a potem zaraz wstecz.

Tablica 2-ga ma 10 tabliczek nieruchomych. Po wprowadzeniu dzieci w zakres 20 zestawiam obie tablice w ten sposób, że tablicę 1-szą umieszczam na dole, tablicę 2-gą u góry.

Na tych tablicach, które wtedy tworzą jakoby jedną całość, jedną tablicę, liczą dzieci od 1 — 20 naprzód i wstecz, dodawają, odejmują, mnożą i dzielą.

Ucząc się czytania, muszą dzieci mieć elementarz, później książkę do czytania. Chcąc zaś założyć mocne podwaliny w rachunkach, powinien nauczyciel używać tych tablic przy wszystkich ćwiczeniach, które w zakres liczb od 1 — 20 wchodzą. Tablice te są niejako owym elementarzem, bez którego dziecko rachować się nie nauczy.

I. Podwaliną, na której cały gmach nauczania rachunków się wspiera, jest bezwątpienia zakres liczb 1 — 20.

Pierwszą zaś cegiełkę, pierwszym kamieniem tego fundamentu są figury liczbowe. Obraz liczby powinno dziecko w pamięci swojej tak dokładnie utrwalić, aby mogło na tym obrazie jako na

przedmiotach konkretnych w umyśle swoim każdego czasu dokonywać rozkładu liczby, na nim odejmować i dodawać. Ażeby zaś to osięgnąć, musi nauczyciel figury te zawsze w jednej i tej samej formie dzieciom podawać, gdyż inaczej dziecko obrazu liczby sobie nie przyswoi i w fundamencie powstanie pierwsza luka. Dawniejsze figury liczbowe nie nadają się do naszych ćwiczeń. Obrazy liczbowe $\begin{smallmatrix}\circ\circ\\\circ\\\circ\circ\end{smallmatrix}$ i $\begin{smallmatrix}\circ\circ\circ\\\circ\\\circ\circ\circ\end{smallmatrix}$ mają wprawdzie symetrję i są dla oka przyjemne, ale jak tu na nich operować. Jeżeli do $\begin{smallmatrix}\circ\circ\\\circ\\\circ\circ\end{smallmatrix}$ dodam jedno, to otrzymam obraz, który dzieciom jest zupełnie nieznany, bo $\begin{smallmatrix}\circ\circ\circ\\\circ\\\circ\circ\end{smallmatrix}$ albo też $\begin{smallmatrix}\circ\circ\\\circ\\\circ\circ\circ\end{smallmatrix}$, gdyż gdzie i jak dopisać ów krążek, by otrzymać figurę, którą dzieci już znają. Chcąc zaś od $\begin{smallmatrix}\circ\circ\circ\\\circ\\\circ\circ\circ\end{smallmatrix}$ odjąć dwa, muszę mimowoli zepsuć to, co przedtem zbudowałem, gdyż zamiast figury $\begin{smallmatrix}\circ\circ\\\circ\\\circ\circ\end{smallmatrix}$, otrzymam $\begin{smallmatrix}\circ\circ\\\circ\\\circ\circ\end{smallmatrix}$ lub też $\begin{smallmatrix}\circ\circ\\\circ\\\circ\circ\end{smallmatrix}$. Jedna i druga jest dzieciom nieznana. W ten sposób powstają tylko dziwolągi i dziecko nie nauczy się rachować. Pierwszym warunkiem do osiągnięcia pomyślnego rezultatu na tym stopniu są zatem odpowiednie figury liczbowe. Kształt tych figur powinien być taki jaki na tablicy 1-szej i 2-giej wskazałem. Figur tych używam w mej praktyce mniej więcej od trzydziestu lat i to z bardzo dobrym skutkiem. Gdy do tych figur liczbowych jaką liczbę dodam lub też odejmę, zawsze otrzymam figurę liczbową, która dzieciom jest już znana.

Gdy dodam np. dwa do figury liczbowej $\begin{smallmatrix}\circ\circ\circ\\\circ\circ\end{smallmatrix}$, otrzymam $\begin{smallmatrix}\circ\circ\circ\circ\\\circ\circ\circ\end{smallmatrix}$; gdy zaś odejmą dwa od $\begin{smallmatrix}\circ\circ\circ\\\circ\circ\end{smallmatrix}$, pozostanie $\begin{smallmatrix}\circ\circ\\\circ\end{smallmatrix}$; a zatem w pierwszym i drugim razie figura liczbowa, która dzieciom nie jest obca.

Zbiory, przedstawiające liczby w zakresie pięciu, mogą być przez dziecko ujmowane na pierwszy rzut oka; większych zbiorów zaś dziecko odrazu ująć nie może, gdyż te ostatnie sprawiają nawet dorosłym osobom poniekąd trudności. Ale rzecz zmienia się natychmiast, jeżeli dziecku większe zbiory ponad pięć przedstawię w dwóch rzędach. Dziecko pojmie wtedy łatwo, że 5 krążków u góry i 4 krążki na dole jest razem 9 krążków; dalej, że 4 krążki u góry i 3 krążki na dole jest 7 krążków itd.

II. Chcąc w rachunkach dobre rezultaty osięgnąć, musimy koniecznie zmienić tok ćwiczeń. Dotychczas (mam na myśli zakres liczb 1 — 10) przechodzono wpierw dodawanie, potem odejmowanie, mnożenie itd.

Podług mego mniemania tok nauki w udzielaniu rachunków w zakresie liczb 1 — 10 powinien być następujący: 1. analiza liczby, 2. odejmowanie, 3. dodawanie itd. A to dlaczego? Zanim na to pytanie odpowiem, muszę podkreślić, że wszelkie ćwiczenia czyto rozkładu, odejmowania lub też dodawania itd., na tym stopniu przechodzę wpierw na przedmiotach konkretnych, potem na figurze liczbowej, dalej to samo w pamięci bez figury liczbowej, a naostatku na cyfrach. Te ostatnie zarazem jako ćwiczenie ciche. A teraz co do odpowiedzi. Rozkładając np. liczbę 5 na figurze liczbowej na dwa składniki na oo:o / oo: lub na o:oo / o:o i odwrotnie, widzi dziecko na figurze liczbowej składniki 4 + 1, 1 + 4, 2 + 3 i 3 + 2. Tak samo i przy odejmowaniu ma dziecko składniki te przed oczyma. Jeżeli np. przy tej samej figurze liczbowej zakryje dziecko jeden krążek dłonią lub też w myśli tylko, pozostają cztery krążki. Gdy zasłoni dwa krążki, widzi, że pozostają trzy krążki. Przy dodawaniu rzecz ta przedstawia się o wiele trudniej. Dziecko widzi bowiem na obrazie liczbowym jeden tylko składnik; do tego ma dodać drugi składnik, którego nie widzi i który dlatego musi w umyśle swoim sobie wystawić — abstrakcja — i powiedzieć, jaka figura liczbowa powstała — znów abstrakcja. — Nauczyciel, przechodząc na tym stopniu wpierw ćwiczenia dodawania a później odejmowania, grzeszy przeciw najgłówniejszej zasadzie dydaktycznej, która brzmi: „Przechodź od łatwiejszych rzeczy do trudniejszych, od konkretnego do abstrakcyjnego“. Dlatego też, przechodząc każdą liczbę zosobna jako oddzielną całość, ćwiczę na niej tylko rozkład liczby i odejmowanie, nic więcej. Dodawanie przechodzę później: w zakresie 5, gdy już wszystkie liczby od 1 — 5 przeszedłem; w zakresie 10 wtedy, gdy ostatnie ćwiczenie na ostatniej figurze liczbowej tj. na 10 ukończyłem. W zakresie liczb 10 — 20 jest obojętnie, co wpierw przechodzę, dodawanie czy też odejmowanie; dzieci mają teraz już większą wprawę w rachowaniu, chociaż zaprzeczyć się nie da, że i tu nawet odejmowanie do łatwiejszych ćwiczeń należy.

III. Za bardzo ważne uważam również, aby

1) przy przerobieniu liczby dzieci zapoznały się zaraz z poszczególnemi cyframi. Zapatrywania, jakoby pisanie cyfr zbyt wielkie trudności dzieciom sprawiało, nie podzielam. Dziecko w ósmym roku życia jest tak dalece umysłowo rozwinięte, że formy cyfr z łatwością przyswoić sobie może, zwłaszcza wtedy, jeżeli cyfry poda się jemu początkowo w formie ułatwionej,

2) z ćwiczeniami ustnemi trzeba łączyć natychmiast ćwiczenia piśmienne i to cyframi;

3. analizę liczb, odejmowanie, dodawanie itd. ćwiczyć

a) na przedmiotach konkretnych,

b) na figurze liczbowej,

c) bez niej z pamięci,

d) z cyframi. (Dalszy ciąg z częścią praktyczną w następnym numerze).

Koninek. Stanisław Lausz.

SPIS PODRĘCZNIKÓW I KSIĄŻEK POMOCNICZYCH DLA NAUCZYCIELI *).

Brzezińska R. M., Początki poprawnego pisania. Stopień I-szy. Zeszyt B Wydane czwarte, poprawione. Nkł. „Naszej Księgarni". Warszawa 1924. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Zarzecki Lucjan, Nauczanie matematyki początkowej. Część I. Liczba całkowita. Wydanie czwarte, przejrzane i uzupełnione. Nkł. Książnicy Polskiej, Warszawa 1923. (Dla nauczycieli szkół powszechnych, średnich i seminarjów nauczycielskich).

Homolacs Karol, Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych. Nkł. Muzeum Przem. im D-ra Adrjana Baranieckiego, Kraków. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

Baranowska - Borowa J. i Wierzbińska J., Metodyka nauczania śpiewu w szkole ogólnokształcącej. Warszawa, Gebethner i Wolff. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

Czerniawski Tadeusz, Pierwsze zasady muzyki w teorji i praktyce, Część I Nakładem Gebethnera i Wolffa, Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

Czerniawski Tadeusz, Pierwsze zasady muzyki w teorji i praktyce. Część II. Nkł. Gebethnera i Wolffa, Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

*) Rozporządzenie Min. W. R. i O. P. z dnia 15 czerwca 1925 r. (L. 5769|25 i L. 5774|25 Prez.)

Horoszkiewiczówna Z. i Lanżanka St., Nauka śpiewu w szkole ludowej. Część I. Lwów, Tow. Pedagogiczne. 1919. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

Joteyko T., Nowy podręcznik do nauki muzyki. Część I i II. Nkł. Gebethnera i Wolffa, Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

Joteyko T., Problemat nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących. Nkł. Gebethnera i Wolffa, Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

Kazuro Stanisław, Małe solfeggio z piosenkami na dwa głosy. Część III. Nkł. Gebethera i Wolffa, Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Karpowiczowa M. i Kruszewska Z., Pieśń w szkole. Część I. Nkł. M. Arcta, Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Karpowiczowa M. Kruszewska Z.. Pieśń w szkole. Część II. M. Arct, Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Karpowiczowa M. i Kruszewska Z., Pieśń w szkole. Część III. M. Arct, Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Karpowiczowa M. i Kruszewska Z., Pieśń w szkole. Część IV. M. Arct, Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Karpowiczowa M. i Kruszewska Z., Pieśń w szkole. Część V. M. Arct. Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Karpowiczowa M. i Kruszewska Z., Pieśń w szkole. Część VI. M. Arct. Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Chrząszczewska J., Porazińska J., Siewierski W., Dzwonki. Wydanie J. Lisowskiej. Warszawa 1923. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Loeblowa Joanna Paulina, Zreformowana nauka śpiewu. Część III. Lwów. Nkł. własny 1923. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

Maszyński P, Ćwiczenia wstępne. Nkł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

Niewiadomski S., Wiadomości z muzyki zasadnicze i ogólne Lwów. Nkł. Jakubowskiego. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

Starczewski F. i Kalinowski K., Pieśni skautów. Część I — słowa i II — muzyka. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Świerczek Konrad, Śpiewnik szkolny. Stopień niższy, średni i wyższy. S-ka Wydawnicza K. Miarki w Mikołowie. (Dla nauczycieli szkół powszechnych).

Wysocki Stefan, Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólno - kształcącej. Książnica Polska. (Dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich).

Jętkiewiczowa Z. i Ślósarska Z., Pytania i zadania do analizy „Ogniem i mieczem“. Wydawnictwo M. Arcta, w Warszawie, 1925. (Szkoły powszechne).

Benni Tytus, Ortofonja niemiecka. Książnica Polska. 1924. (Szkoły powszechne i średnie).

Szelągowski Adam, Historja nowoczesna (1788 — 1914). Warszawa-Kraków. Nakład księgarni J. Czerneckiego (Szkoły powszechne i średnie).

Peretiatkowicz Antoni dr., Państwo współczesne. Wydanie 5. Poznań, 1924. Nakładem Fiszera i Majewskiego.

Tor Józef Forma plastyczna. Podstawowe zasady rysunku elementarnego. Nakładem Księgarni Naukowej. Lwów.

Gebert Bronisław, Jak uczyć historji w szkole powszechnej. Wydanie 2. Książnica - Atlas, 1925.

Radliński Tadeusz, Geografja dla szkoły powszechnej (Kurs oddziału III). Nasza okolica. Nakładem autora. Warszawa. (Smolna 7). 1924.

Wodzińska - Matawowska Jadwiga, Wypisy przyrodnicze dla kl. wstępnej i I gimn. i dla kl. IV (oddz). szkół powszechnych Książnica - Atlas. 1924.

Sim K. dr., Przyrodnik. Miesięcznik, poświęcony naukom przyrodniczym. Nakładem księgarni B. Kotuli w Cieszynie. (Szkoły powszechne i średnie).

OCENY KSIĄŻEK.

Dr. Tad. Jaroszyński: Metody badań psychologicznych w szkole. Wskazówki dla lekarzy szkolnych oraz pedagogów. Wyd. 2-gie uzupełnione i znacznie rozszerzone (z 60 rys. w tekście). Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa, 1925 8⁰. Str. IV, 199.

Okoliczność, że pierwsze wydanie zbioru metod psychologicznych Dr. Tadeusza Jaroszyńskiego zostało wyczerpane w ciągu pięciu lat, świadczy dosadnie o potrzebie tego zbioru. Zainteresowanie psychologją wzrosło u nas w kraju w ostatnich kilku latach bardzo znacznie, zwłaszcza wśród nauczycielstwa szkół seminaryjnych i powszechnych, które wprost dopominało się o testy. Tego „głodu testów" nie mogło oczywiście zaspokoić jedno wydanie „Metod badań psychologicznych". Dlatego należy się Jaroszyńskiemu szczere uznanie za to, że zaraz po wyczerpaniu się pierwszego wydania przystąpił do opracowania drugiego i że nie ograniczył się do prostego przedruku, lecz całość znacznie rozszerzył i przerobił. Kiedy się okazało pierwsze wydanie „Metod" w r. 1920, napisałem w recenzji (zob. Wychowanie fizyczne, tom I, str. 22), że „książka ta niewątpliwie dotrze do rąk naszych pedagogów, a z racji nowego wydania, na które z pewnością niezbyt długo trzeba będzie czekać, nietrudną będzie rzeczą uzupełnić ją uwagami krytycznemi i metodologicznemi i usunąć usterki, jakie do niej się zakradły". Przewidywania i nadzieje moje spełniły się w zupełności. Na nowe wydanie rzeczywiście niezbyt długo trzeba było czekać, gdyż pięć lat przy naszem tempie wydawniczem stanowi krótki okres czasu. Ponadto drugie wydanie zostało znacznie rozszerzone, różne usterki zostały wyrugowane a uwagi krytyczne i metodologiczne znalazły o wiele więcej miejsca niż dawniej.

Dziwnym trafem test jeden podany błędnie w pierwszem wydaniu, został również podany błędnie, choć niby poprawiony, w drugiem wydaniu. Jest to usterka, do której zresztą nie przywiązuję wielkiej wagi, ale usterka złośliwa, posiadająca tendencje perseweryncyjne, tendencje do ustawicznego pojawiania się, podobna w tem do chorób złośliwych a nie niebezpiecznych. Już w r. 1920 we wspomnianej powyżej recenzji zwróciłem uwagę na to, że do pierwszego testu dla dzieci 7-letnich w skali Bineta i Simona (1. wyd., str. 16) zakradł się błąd, tak że pomiędzy instrukcją

„wskazać prawą ręką lewe ucho" a objaśnieniami dodanemi do instrukcji zachodzi sprzeczność. W objaśnieniu tem bowiem czytamy: „Czteroletnie dzieci prawie zawsze wskazują ucho prawą ręką. W 5-tym roku połowa dzieci popełnia ten błąd". Jednak przecież łatwo zrozumieć, że jeżeli instrukcja brzmiała „wskazać prawą ręką lewe ucho", to nie było błędu, jeżeli dzieci 4-letnie prawie zawsze a 5-letnie w połowie wypadków pokazywały ucho prawą ręką. A zatem w brzmieniu instrukcji lub w objaśnieniu musiał być błąd. Chcąc wówczas, w r. 1920, stwierdzić, czy Dr. Jaroszyński podał instrukcję trafnie, zajrzałem do „Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen" W. Sterna i O. Wiegmanna (Lipsk, J. A. Barth, 1920) i tam na str. 216 znalazłem instrukcję w brzmieniu: „Rechte Hand, linkes Ohr zeigen". Na skutek tego napisałem w mojej recenzji, że „instrukcja wskazać prawą ręką lewe ucho jest błędna, gdyż chodzi w tym teście o wskazanie prawej ręki i lewego ucha." Być może, że autor poszedł za tą moją sugestją, podając w nowem wydaniu instrukcję: „wskazać prawą rękę i lewe ucho". Do tej zmienionej instrukcji doczepił jednak cytowane powyżej objaśnienie z wydania pierwszego — i znowu całe objaśnienie nie ma sensu.

Otóż sprawa przedstawia się w następujący sposób: Podana przez Sterna i Wiegmanna instrukcja jest błędna. W intencji Bineta i Simona nie leżało, ażeby dziecko 7-letnie wskazało prawą rękę i lewe ucho, lecz — co jest trudniejsze — wskazało prawą ręką lewe ucho. W pracy Bineta i Simona p. t. „Pomiary rozwoju inteligencji dzieci" (przekład M. Schätzel, Lwów 1914, str. 23) czytamy jako instrukcję: „wykazać prawą ręką lewe ucho". Następnie czytamy: „Mówi się dziecku: Wskaż swoją prawą rękę", a gdy to uczyni: „Wskaż swoje lewe ucho" — dosłownie jak u Jaroszyńskiego. Ale po kilkudziesięciu wierszach następują te ważne zdania Bineta i Simona: „Czteroletnie dzieci wskazują zawsze prawe ucho prawą ręką. W piątym roku połowa dzieci popełniła ten błąd. Po ukończonym szóstym roku żadne dziecko nie powinno już robić tych pomyłek." Po tych wywodach staje się jasnem, w czem pobłądził Dr. Jaroszyński: oto w tem, że opuścił słówko „prawe" przed wyrazem ucho zarówno w 1-szem jak 2-giem wydaniu. Ponadto w 2-giem wydaniu podana jest błędnie instrukcja; powinna ona brzmieć tak jak w 1-szem wydaniu, mianowicie: „wskazać prawą ręką lewe ucho".

Sądzę, że autor nie weźmie mi za złe, że z taką dokładnością śledziłem dzieje jednego błędu, w które sam poniekąd, ze zbyt wielkiej wiary w skrupulatność niemiecką Sterna i Wiegmanna, byłem wplątany. Może właśnie ta drobiazgowa krytyka sprawi, że w trzeciem wydaniu, na które znowu z pewnością niezbyt długo będziemy czekali, zniknie ów, jak kameleon zmieniający swe szaty, niefortunny błąd.

Nowe wydanie „Metod" zostało znacznie rozszerzone (o 60 stron druku) i to nietylko przez dodanie liczniejszych objaśnień, ale także przez wcielenie nowych testów, wśród których, co należy specjalnie podkreślić, pamiętano też o testach polskich (np. na str. 70 odmianę testu rachowania

krążków, zaproponowaną przez Władyczkę). Wśród nowych testów znajdą zapewne wielu zwolenników próby liczbowe Descoeudres (str. 48), które niezwykle głęboko wprowadzają w zdolności rachunkowe 2—6-cioletnich dzieci.

Ilość testów, będących w światowym obiegu, jest olbrzymia, Nietrudno więc doradzać dodania tego lub owego testu. Jeżeli mimoto zwracam uwagę autora na ankietę Baerwalda zawartą w dziele „Zur Psychologie der Vorstellungstypen mit besonderer Berücksichtigung der motorischen und musikalischen Anlage" (Lipsk 1916), to czynię to dlatego, że ankieta ta nadaje się nadzwyczajnie do przeprowadzenia i opracowania w klasie ze starszymi uczniami i w rezultacie dostarcza bardzo ciekawych obserwacyj psychologicznych oraz nastręcza sposobność do licznych metodologicznych uwag.

Wreszcie chciałbym podnieść to, że trafną rzeczą było wciągnięcie metody percentyli do publikacji przeznaczonej dla szerokich warstw pedagogów.

Książce Dr. Jaroszyńskiego życzyć należy jak największego rozpowszechnienia dlatego, że wprowadza w użycie takie metody badań, które z jednej strony są stosunkowo łatwe do stosowania, a które z drugiej strony dają głęboki wgląd w życie duchowe. Wogóle rzec można, że testy, luzując dawniejsze sposoby badań psychologicznych opartych na skomplikowanej aparaturze nastrojonej do badań niesłychanie sztucznych i drobinowych zjawisk psychicznych, przyczyniły się w wysokiej mierze do poznania psychiki badanych osób. Testy, a zwłaszcza zbiory testów, są naturalnym wrogiem wszelkiego atomizmu psychologicznego. Kiedy badamy kogoś przy pomocy tak wymyślnych mikrotomów psychologicznych, jakiemi są np. tachystoskop lub mnemometr, to otrzymujemy tak drobne wykroje z całości rzeczywistych przebiegów psychicznych, że nawet wprawne oko doświadczonego psychologa nie może zrekonstruować z nich całości. Inaczej ma się z testami, a zwłaszcza z zespołami testów, gdyż tutaj z łatwością możemy badanie przeprowadzić w ten sposób, byśmy zdali sobie sprawę ze struktury psychicznej badanej osoby, z jej inteligencji, z jej uczuciowości, jej sposobów reagowania i t. d. Atomizm psychologiczny dawał złudę ścisłości, psychologja indywidualności, rezygnując z tej pozornej a w każdym razie martwej ścisłości, nawiązuje kontakt z żywą, myślącą i działającą osobą. Dawne metody badań psychologicznych ujmowały np. próg pobudliwości dotykowej ucznia, dzisiejsze pragną ująć samego ucznia jako pewną strukturę psychiczną. I ta właśnie tendencja widoczna jest też w zbiorze testów Dr. Jaroszyńskiego.

St. Błachowski, Poznań.

Dr. Eugenjusz Piasecki: Dzieje wychowania fizycznego. Wydawnictwa Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów. 1925.

Polska literatura pedagogiczna wzbogaciła się o dzieło bardzo cenne zarówno ze względu na obrany temat jak na sposób opracowania treści. Potrzeba nam ogromnie dobrych książek. Bez nich wychowanie narodowe

jest nie do pomyślenia, a mamy wielkie luki do wypełnienia. Karmiliśmy się dotąd, jeżeli chodzi o literaturę naukową, prawie wyłącznie obcym chlebem. W chwili obecnej nasza własna produkcja naukowa też jeszcze jest bardzo mała i tłumaczeniami dobrych dzieł zagranicznych jesteśmy zwykle zmuszeni zastąpić brak własnej twórczości na prawie każdem polu. Każdą książkę polską dobrą należy gorąco powitać, tem więcej, jeżeli ukaże się książka koniecznie potrzebna, książka traktująca jedno z zasadniczych zagadnień wychowawczych i książka oryginalna, nie będąca tylko zręczną przeróbką wzorów zagranicznych i obcych myśli, lecz opierrająca się na tradycjach polskich, dając równocześnie jasną syntezę postępu zagranicą. Książka historyczna ma zadanie nietylko kronikarskie, pokazuje ona przyszłość, zbadawszy krytycznie przeszłość. Sumuje dorobek przeszłości, aby znaleźć w przyszłości właściwą drogę rozwoju narodowego.

Krytyka przeszłości nie jest łatwą. Trzeba być pierwszorzędnym znawcą danego zagadnienia, aby wybrać ziarno wśród plew i w ten sposób zasiać siew przyszłego rozwoju. Czytelnicy tej książki wychowają się na niej. Wychowanie fizyczne naszego społeczeństwa powinno być i jest jedną z pierwszych trosk pedagogów. Książki wychowują też ludzi, a wychowanie fizyczne musi się stać w Polsce — co już Komisja Edukacyjna stawiła sobie za cel — równorzędne z wychowaniem intelektualnem i moralnem.

Autor zna doskonale wychowanie fizyczne, poznał je wśród długoletnich prac praktycznych i naukowych w kraju i zapoznał się z niem zagranicą tak wielostronnie jak mało kto w Polsce, przedewszystkiem zna on jednak wartość i cenę wychowania fizycznego, wie, że warunkiem naszego rozwoju państwowego i kulturalnego jest troska o wychowanie fizyczne społeczeństwa.

Książka ta ma dużą wartość naukową. Autor miał jednak w pierwszej linji cel praktyczny na oku. Ma ona być podręcznikiem dla wychowawców fizycznych i powinna stać się lekturą każdego nauczyciela. Jasny, przystępny wykład, obfitość ilustracyj, ciekawa treść zapewniają jej powodzenie.

Pożytek z niej będzie duży. Przyczyni się do wytworzenia w społeczeństwie naszem właściwych poglądów na przedmiot i cel wychowania fizycznego: że jest ono rzeczą niezmiernie ważną, potrzebną i koniecznie dla każdego narodu i że nie wolno je traktować ani po macoszemu, ani po dyletancku. Książka świadczy jasno o tem, ile prawdziwej wiedzy i głębokiego wykształcenia powinien posiadać każdy wychowawca fizyczny.

Dr. St. Szuman. (Poznań.)

A. Dygasiński: Cudowne bajki. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. 1925. Str. 123.

Miłą niespodziankę uczyniła dzieciom „Książnica", wydając „Cudowne bajki" Dygasińskiego, pięknie i bogato ilustrowane przez Zofję Myszko-Bohuszównę.

Jest tych, istotnie cudownych, baśni kilkanaście (niemile uderza brak spisu); jedne, znane już z wielu opracowań, jak baśń o szklanej górze, o pannach zamienionych w łabędzie, inne, oryginalne. Jak wszystko, co wyszło z pod pióra Dygasińskiego, pisane potoczystym pięknym językiem, zabarwione humorem, pełne prawdy — nawet żarłoczny wilk nie jest taki okrutny, jak się to w pierwszej chwili zdaje!

Z wyjątkiem baśni p. t. „Paw z wielką głową", której akcja toczy się w Algierze, mają one jedno wspólne znamię: tłem ich jest ziemia polska. Czasem wiemy wprost od autora, iż rzecz dzieje się nad Narwią lub Bugiem, gdzieindziej mówią nam o tem imiona bohaterów. Zresztą, czytając opisy pól, łąk i lasów, kreślone z artyzmem i umiłowanim, poznajemy w nich odrazu obrazy polskiej przyrody.

Dziś, gdy przeważa dążność, by dzieciom dawać jak najmniej bajek a tylko t. zw. bajeczki prawdziwe, baśnie Dygasińskiego mają tę dobrą stronę, że nie wiele w nich jest „okropności", o strachach czy duchach, natomiast osobiste męstwo, cnota, przyjaźń zwyciężają tchórzostwo i zło. Polecić je można dzieciom do lat 12. Przyjemski.

Bernard Chrzanowski: Z ojczyzny. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. 1925.

Jest to dziesięć gawęd harcerskich, dziesięć przykazań harcerskich, symbolizujących się w konkretnych przykładach, dziesięć ideałów żywych i młodych dla duszy młodej i pragnącej ideału. Idealizm zachowuje nam wieczną młodość przez całe życie.

Jest w tych gawędach bezpośredni stosunek doświadczonege człowieka, młodego mimo całego doświadczenia życiowego, do tych młodych, którzy dopiero życia — doświadczenia pragną, żądni, aby ziściły się ich marzenia — ideały. Do nich nawiązuje autor umiejętnie metodą, że tak powiem, harcerską, to jest poprzez nastrój natury ojczystej, tak drogiej harcerzowi, od konkretnego krajobrazu i zdarzenia do postaci historycznej, od jej obrazu żywego do ideału i wartości, jaka z niej płynie na żyjące pokolenia. Niema w tym wykładzie nic metody „szkolnej" i właśnie mimo to posiadają dużą wartość dydaktyczną. Obrazki historyczne zawarte w tej książeczce są dlatego takie rzeczywiste, działają tak bezpośrednio, że autor zużytkował wszystkie czynniki mogące w czytelniku — czy słuchaczu harcerzu — wywołać chwilę minioną: krajobraz w nastroju tej właśnie pory roku, w której zdarzenia miały miejsce, ustępy z listów i wspomnień, mówiące do nas jakby własnym językiem bohaterów, fakty drobne i niby to poboczne, ale znamienne dla danej postaci, myśli ich i czyny w żywem odczuciu dla zawartej w nich idealnej wartości. W gawędach jest mowa o Kościuszce, o Łokietku, Marcinkowskim, Mickiewiczu, ks. Józefie, Koperniku, hetmanie Żółkiewskim, Cieszkowskim, Staszycu i Słowackim; mowa o rzetelności i słowności, o miłości ojczyzny, o miłości i braterskości dla bliźnich, o odwadze i rycerskości, o przywiązaniu do przyrody i natury, o karności i posłuszeństwie, o pogodzie ducha, ofiarności i o czystości. Dr. St. Szuman. (Poznań.)

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

Jakie 100 książek powinno przeczytać dziecko w szkole powszechnej?

Trudno dać na to pytanie wyczerpującą odpowiedź, spróbuję jednakowoż choć kilka książek omówić. Te, które wymienię, podzieliłbym na narodowe, etyczne i przygodowe. Z naszych powieści narodowych powinno każde dziecko przeczytać Trylogję Sienkiewicza i inne jego powieści (Krzyżacy, Latarnik, Janko-muzykant, Za chlebem, Quo vadis itp.) w odpowiedniem wydaniu dla młodzieży. Wartość ich została już do tego stopnia oceniona, że nie może tu być dwóch zdań i dyskusja jest zbyteczna. Poza tem możnaby polecić Starą baśń i Dziecię starego miasta Kraszewskiego oraz powieści historyczne Przybyszewskiego i Gąsiorowskiego, które program Ministerstwa W. R. i O. P. poleca jako lekturę domową w nauce historji. Innych powieści Kraszewskiego, jeśli nie będą budziły specjalnego zainteresowania, nie radziłbym dawać, bo przeładowaniem szczegółów historycznych nudziłyby ją i zniechęciły do samego pisarza, a i często brak owym powieściom tej werwy młodzieńczej, jaką zauważymy w Dziecięciu starego Miasta i Starej Baśni. Nie można też pominąć Placówki Prusa, która ilustruje przywiązanie chłopa do ziemi, oraz jego Omyłki uczącej młodzież, że nie należy bliźnich źle sądzić, oraz zawierającej sceny z najsmutniejszego okresu naszej historji, co w porównaniu do czasów dzisiejszych uświadomi młodzież, jak jest szczęśliwa, że posiada polskie rządy, polską szkołę. W końcu trzeba jeszcze wymienić popularną autorkę Teresę Jadwigę, piszącą bardzo zajmująco dla młodzieży. Wymieniam jej powieść Doczekali, której bohaterem jest młody Serb, biorący udział w powstaniu przeciwko Turkom. Dobrze byłoby, gdybyśmy mieli podobną powieść, opisującą bohaterstwo dzieci lwowskich. Całość historji w formie krótkich powiastek najlepiej przedstawiają Mosoczowej Z dawnych czasów i Bukowieckiej Książka Zosi. Zasługą obu autorek jest, że w formie ciekawych czytanek, których bohaterami są dzieci, zamknęły całą historję Polski.

Druga grupa powieści — etycznych — jest także znakomicie zareprezentowana w literaturze dla młodzieży. Zacznę od Serca Amicisa, przetłumaczonego przez Konopnicką. Jest to poprostu arcydzieło pomiędzy książkami dla dzieci. W dziełku tem znajdzie dziecko i przestrogę, jak się zachować w szkole, wobec ludzi starych i nieszczęśliwych i wobec kolegów i miłość ziemi ojczystej i poświęcenie się dzieci dla ojczyzny i rodziców. Wszystko to razem spojone jakoby wieniec z najpiękniejszych kwiatów. Z dużego szeregu książek polskich zwrócę uwagę na Niewiadomskiej W kółku rodzinnym i Lazarusówny Złoty pokoik. W pierwszej książce mamy grono dzieci, które zrazu opiekują się zwierzętami, później biednemi dziećmi, w drugiej kółko uliczników warszawskich wyrasta na pożytecznych członków społeczeństwa przez pożyteczne rozrywki jak czytanie, teatrzyk, gazetkę itp. Obie książki tak piękne ma-

lują szczęście dzieci, czyniących dokoła dobrze, że muszą budzić naśladowców u naszych milusińskich. Na uwagę zasługują jeszcze nowelki Konopnickiej, przedewszystkim Nasza szkapa, także Antek i Sieroca dola Prusa. Nowelki te malują niedolę ludzką, a jeśli dziecko czytało przedtem „W kółku rodzinnym" Niewiadomskiej, to będzie się starało samo odszukać nieszczęście ludzkie i gdzie tylko może, pomóc. Dla dzieci w wieku od 7—10 lat najodpowiedniejszą książką m. zd. jest Falskiego O Janku, Ali i Zosi. Dzieci w tym wieku nie wiedzą jeszcze nic o troskach życia, ich świat jest światem zabaw, to też wymieniona książka Falskiego najlepiej przemówi im do duszy.

Chłopców przedewszystkiem interesują obok książek treści historycznej książki o przygodach. Znany jest Robinson, którego wychowawczego znaczenia nie można pominąć. Uważam jednak, że powieść Sienkiewicza W pustyni i puszczy mogłaby całkowicie zastąpić Robinsona, opisuje bowiem przygody chłopca polskiego, który wśród licznych przygód ratuje małą Angielkę z rąk madystów-beduinów. Książka ta jest bardziej zbliżona duchowi polskiemu aniżeli obcy Robinson. Poza tem są bardzo ciekawe powieści Umińskiego. Pozwolę sobie tylko wymienić W puszczach Kanady, w której to powieści przedstawia nam chłopca, co od psot i figlów zabrał się do pracy, która korzyść przyniosła jemu i rodzinie. Bardzo wielką wartość pedagogiczną posiadają także powieści Kiplinga przedewszystkiem Dzielni marynarze.

Sprawa lektury dla młodzieży jest bardzo ważną i niecierpiącą zwłoki, bo jeśli my, nauczyciele, opuścimy ręce, rozmaite Harry Pel'e, Nat Pinkertony itp. ukażą się w jej rękach, sącząc w ich szlachetne dusze trujący jad. Uważam, że na łamach prasy pedagogicznej powinien się utworzyć specjalny dział ocen książek dla młodzieży, który zawierałby głosy nauczycieli o poszczególnych książkach i tem samem byłby poradnią bibljograficzną dla zakładających i uzupełniających bibljoteki szkolne. Takie recenzje mamy np. w „Przeglądzie Oświatowym", organie T. C. L., dla swoich bibljotek.*) L. Bandura.

PYTANIA.

16. *Jak urządzić uroczystość poświęcenia budynku szkolnego?* *E. B. z P.*
17. *Kto powinien być kierownikiem 7-mioklasowej szkoły żeńskiej? Czy może nią być siła pomocnica?* *S. J.*
18. *Jak nauczać robót ręcznych z drzewa, patyczków, kory i wikliny, gdyż rodzice na materjał niechętnie dają pieniądze? Może Kol. znany jest ze swej praktyki odpowiedni podręcznik?* *A. Chorzępa.*

*) *Bibljografja Pedagogiczna,* czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych a wychodzące od lat pięciu, ogłasza prawie w każdym zeszycie spisy książek poleconych przez „Komisję do oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej przy Min. W. R. i O. P." — Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. Nr. 11 (153) z 1-go lipca 1925 r. podaje wykaz wszystkich poleconych przez Komisję książek od początku jej istnienia do dnia 1-go maja 1925 r. włącznie (162 książki). Red.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KSIĘGARNIA M. ARCTA, WARSZAWA.

Haberkantówna: *Z naszych wycieczek*. Wyd. II. z 43 ryc. Str. 112.

W nowem zupełnie i zmienionem wydaniu, ukazała się doskonała książeczka znanej popularyzatorki przyrody dr. W. Haberkantówny. p. t. „Z naszych wycieczek". Są to pogadanki krajoznawcze i przyrodnicze. Potraktowane obrazowo i plastycznie. Pogadanki te przemówią żywo do wyobraźni dziecięcej i niewątpliwie wzbudzą zamiłowanie do otaczającego dziecko świata. Wychowawcy i rodzice znajdą tak wiele tu cennego dla siebie materjału, a i same dzieci czytać będą tę książeczkę z dużem zainteresowaniem, tem bardziej, że jest ozdobiona wieloma rysunkami, zrobionemi z natury, specjalnie do tego wydawnictwa.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA W POZNANIU.

Ks. Roman Archutowski.: *Krótki zarys historji Kościoła katolickiego*. Podręcznik szkolny z 21 ilustracjami. Str. 127.

Znany autor podręcznika dziejów kościelnych dla szkół średnich opracował teraz „Krótki zarys historji Kościoła katolickiego" z przeznaczeniem na najwyższy oddział szkoły powszechnej. Wykład jest gruntowny i poważny. Zrozumienie treści ułatwiają dobrze dobrane ilustracje z dziedziny sztuki kościelnej i historji.

A. Krantz: *Zbiór zadań rachunkowych dla szkół powszechnych*. Książeczka dla uczniów. Część V. Piąty oddział w szkole 2- klasowej. Piąty rok nauki w szkole 3- do 7- klasowej. 1925. Str. 160.

Podręczniki arytmetyczne Krantza zdobyły w świecie pedagogicznym całkowite uznanie i obecnie rozchodzą się w dziesiątkach tysięcy egzemplarzy.

Niniejszy zbiór zadań zawiera działania ułamkowe, początkowe wiadomości z geometrji, obliczenia procentowe, objaśnienie grafik itp.

Książkę zaleca jasny przystępny wykład, obfitość przykładów praktycznych, „życiowych", w zastosowaniu zarówno do szkół miejskich jak i wiejskich.

Podręcznik opracowany został według programu Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Harcerski kodeks honorowy. 1925. Str. 79.

Autorowie kodeksu tego, który rozkazem Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego z dnia 25. IV. 25 nabrał mocy obowiązującej na całą Rzeczpospolitą, kategorycznie i bezwzględnie odrzucają pojedynek, jako sposób honorowego załatwienia sprawy. W doskonałym wstępie wyjaśniają, że na pojedynki należy patrzeć jako na przeżytki, utrzymujące się siłą tradycji-inercji. Zjazd walny harcerzy polskich w r. ub. powziął uchwałę zasadniczą. Niniejszy Harcerski kodeks honorowy przywraca dawne pojęcie czci „jako ideału godności obywatelskiej człowieka i na tem pojęciu objektywnem i powszechnem dla całego Narodu zakłada zarówno określenie obrony honoru jak i zadośćuczynienia honorowego". Autorowie ujęli go tak, aby mógł być podstawą do rozwiązywania spraw honorowych, również między osobami, nie należącemi do harcerstwa.

LIBRAIRIE CLASSIQUE FERNAND NATHAN, PARIS.

Paul Bernard: *L' école attentive*. Esquisse d'une doctrine pédagogique. Prix: 7.50 fr.

L'auteur a essayé de construire une doctrine pédagogique actuelle.

Le belvédère où il s'installe pour composer et observer le paysage pédagogique, lui est fourni par l'attention. Il croit qu'en matière d'enseignement tout ce qui éveille, retient et fortifie l'attention est très généralement bon, c'est-à-dire vivant, fécond et durable; que tout ce qui la néglige, l'endort ou la rebute, à les plus grandes chances d'être mauvais, c'est-à-dire inerte, stérile et fugace. Toute la pédagogie s'ordonne et se compose en fonction de l'attention.

Cet ouvrage, qui n'a aucun équivalent, comprend quatre parties.

Une théorie de l'attention forme la première; une étude de l'enfant constitue la seconde; la troisième définit notre doctrine pédagogique et entre dans le détail de quelques applications pratiques; la quatrième, qui sert de conclusion, montre ce que, du point de vue de notre doctrine, devraient être l'école et l'instituteur.

Ch. Charrier, Inspecteur de l'Enseignement Primaire de la Seine: *Pédagogie vécue.* Cours complet et pratique. Préface de M. Ferdinand Buisson. Un volume 12 x 18, broché. 12.20 fr.

Ce volume est le résultat de très nombreuses années d'expériences: Pédagogie vécue, véritablement. Les maitres y trouveront des indications sur toutes les questions: Méthodologie, Organisation, Procédés employés dans les differentes branches d'enseignement. Véritable encyclopédie ferme et vivante.

C'est vraiment la classe vécue et la classe vivante: les difficultés propres aux méthodes et procédés, à l'organisation et à la discipline, aux divers enseignements, aux oeuvres complémentaires, sont éclairées et les débutants apprendront ici tout l'ensemble qu'il convient de faire, pourquoi et comment.

WYDAWNICTWO „PRZYJACIELA SZKOŁY", POZNAŃ.

Stefan Błachowski: *Psychologja a wybór zawodu.* Poznań, 1925, str. 41. Cena 1.50.

W pracy tej zajmuje się autor ważnem, a u nas mało poruszanem zagadnieniem wyboru zawodu. W dążeniu do podniesienia wytwórczości i wydajności pracy przypada trafnemu wyborowi zawodu wybitne miejsce. Dotychczas wybór zawodu odbywał się zazwyczaj nie na podstawie uzdolnienia zawodowego, lecz na podstawie ubocznych momentów, z ambicji, z chęci wysokiego zarobku, z motywów kastowych itp. A przecież każdy człowiek powinien zajmować stanowisko, jakie odpowiada jego uzdolnieniu, jego zamiłowaniom i charakterowi. Autor podaje sposoby, przy pomocy których psychologja usiłuje oznaczyć stopnie uzdolnienia do poszczególnych zawodów i przytacza wyniki osiągnięte zagranicą. Praca uwzględnia najnowszą literaturę i łączy ścisłość naukową z prostotą w przedstawieniu zagadnień, zwracając się nietylko do fachowców, lecz do wszystkich, którzy w racjonalnem uregulowaniu sprawy wyboru zawodu widzą doniosły problemat społeczny i ekonomiczny. „Psychologja a wybór zawodu" stanowi pierwszy tomik „Bibljoteki Pedagogicznej Przyjaciela Szkoły".
